قادری، بهار؛ پریرخ، مهری؛ (۱۳۹۶). توانمندی داستان‌ها در تحول شناختی کودکان گروه سنی «ب» و«ج» برپایه نظریه رفتاردرمانیِ عقلانی‌هیجانی (REBT). *پژوهش‌نامه کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۷ (۲)، ۱۶۱-۱۸۸.

توانمندی داستان‌ها در تحول شناختی کودکان گروه سنی «ب» و «ج» برپایه نظریه رفتاردرمانیِ عقلانی‌هیجانی (REBT)

بهار قادری[۱]، مهری پریرخ[۲]، زهره سپهری‌شاملو[۳]، رحمت‌الله فتاحی[۴]

تاریخ دریافت: ۹۵/۱۰/۲۶ تاریخ پذیرش: ۹۶/۵/۲۱ DOI: 10.22067/riis.v7i2.61843

چکیده

مقدمه: ریشه بسیاری از مشکل های روحی، هیجانی و رفتاری بزرگسالان در دوران کودکی است. نظریه رفتار درمانی عقلانی‌هیجانی (REBT) و داستان‌هایی که عناصر این نظریه را داشته باشند، می‌توانند با شیوه کتاب‌درمانی به پیشگیری یا کاهش این مشکل ها در کودکان یا تحول شناختی آنها کمک کنند. هدف این پژوهش شناسایی میزان هم‌خوانی داستان‌های گروه‌های سنی «ب» و «ج» و منتشرشده توسط ناشران برجسته (یعنی افق، کانون، نظر، پیدایش و قدیانی) در بخش کودک با عناصر نظریه رفتاردرمانیِ عقلانی‌هیجانی است.

روش: این پژوهش از نظر هدف کاربردی است که با روش پیمایشی و فن تحلیل محتوای کیفی انجام شد. برای گردآوری اطلاعات از سیاهه اطلاعات کتاب‌شناختی داستان‌ها و سیاهه وارسی عناصر و ابعاد و ویژگی‌های نظریه REBT استفاده شد. از ۱۴۱ داستان به‌دست‌آمده، ۸۰ داستان که حداقل عناصر نظریه REBT، یعنی A، B و C را داشتند، برای بررسی در نظر گرفته شد.

یافته‌ها: از میان داستان‌های بررسی‌شده، حدود ۳۸درصد آنها تا مرحله پیامدها (C) پیش رفته است، یعنی شخصیت داستان به واسطه باور عقلانی یا غیرعقلانی پیامد سالم و سودمند یا پیامد ناسالم و ناسودمندی را تجربه کرده است. در چنین داستان‌هایی کودک با دیدن پیامد یا خودش باید بتواند مرحله به‌چالش‌کشیدن باور غیرعقلانی(D) را آغاز کند یا

---

۱. کارشناس ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ghaderi6586@mail.um.ac.ir

۲. استاد گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)، mparirokh@gmail.com

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، z.s.shamloo@gmail.com

۴. استاد گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، fattahirahmat@gmail.com

کسانی که با کودک کار می کنند (مانند روان شناسان، کتابداران، والدین و...) در رسیدن به این مرحله به او کمک کنند. در نزدیک به ۶۳درصد داستان‌ها، شخصیت آن پس از رخداد فعال‌ساز دوم (A_2) است که به‌چالش کشیدن باور غیرعقلانی و باور عقلانی مؤثر (E) در او شکل گرفته است و در نهایت، پیامد سالم و سودمندی را تجربه می کند (C_2). با خواندن این داستان‌ها کودکان از طریق همانندسازی با شخصیت داستان می توانند به باورهای غیرعقلانی خود پی‌ببرند.
بحث و نتیجه گیری: نتایج این پزوهش نشان داد که این داستان‌ها، با نشان دادن باور غیرعقلانی و پیامد ناسودمند یا تغییر در باور، می توانند ابزار توانمندی برای کتاب‌درمانی و تحول شناختی در کودکان در نظر گرفته شوند. تولیدکنندگان داستان کودک و روان‌شناسان، کتابداران و والدین می توانند از پیشنهادهای کاربردی این پژوهش بهره گیرند.

کلیدواژه‌ها: نظریه رفتاردرمانی عقلانی‌هیجانی، نظریه REBT، نظریه آلبرت الیس، مدل ABCDE، کتاب‌درمانی، تحول شناختی، داستان‌های کودکان، تحلیل داستان، کتاب‌خوانی، خواندن، گروه سنی «ب» و «ج».

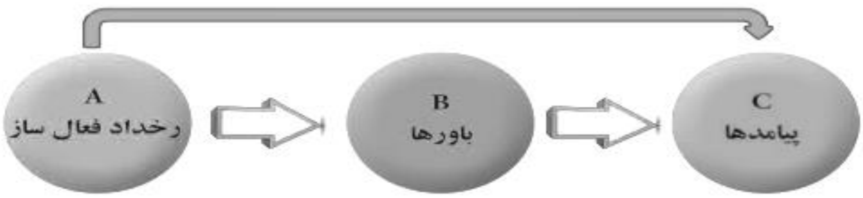
مقدمه

پایه شکل‌گیری شخصیت و رفتار آدمی دوران کودکی است. از دیدگاه برخی روان‌شناسان (مانند سیف، کدیور، کرمی‌نوری، و لطف‌آبادی، ۱۳۸۵) بسیاری از مشکل‌های روحی، رفتاری و هیجانی افراد در این دوران ریشه دارد. اهمیت این دوران و نقش تعیین‌کننده آن در وضعیت روانی افراد به‌هنگام بزرگسالی توجه بسیاری از روان‌شناسان و نیز علاقه‌مندان به حوزه کودک چون معلمان و کتابداران را به خود جلب کرده است. امروزه، در علم روان‌شناسی برای درمان یا کاهش بیماری‌های روانی از رویکردهای روان‌شناسی شناختی استفاده می‌شود (برنارد، الیس و ترجسن[1]، ۲۰۰۶). یکی از این رویکردها نظریه رفتاردرمانیِ عقلانی‌هیجانی (REBT)[2] است. در این نظریه که آلبرت الیس[3] در سال ۱۹۵۰ پایه‌گذاری کرد از فنون شناختی، هیجانی و رفتاری برای بهبود و درمان آسیب‌ها و مشکل‌های روانی افراد استفاده می‌شود (الیس، ۱۹۹۹). او بر این باور است که آنچه آدمی را آشفته و پریشان می کند، نه وقایع و چیزها، بلکه دیدگاهی است که او درباره آنها دارد[4]. او هر عاملی را که موجب واکنش فرد شود «رخداد فعال‌ساز»[5] می‌نامد و آن را با حرف «A» نشان می‌دهد و

---

1. Bernard, Ellis, & Terjesen
2. Rational Emotive Behaviour Therapy (REBT)
3. Albert Ellis
4. People are disturbed not by things, but by the view which they take of them.
5. Activating event

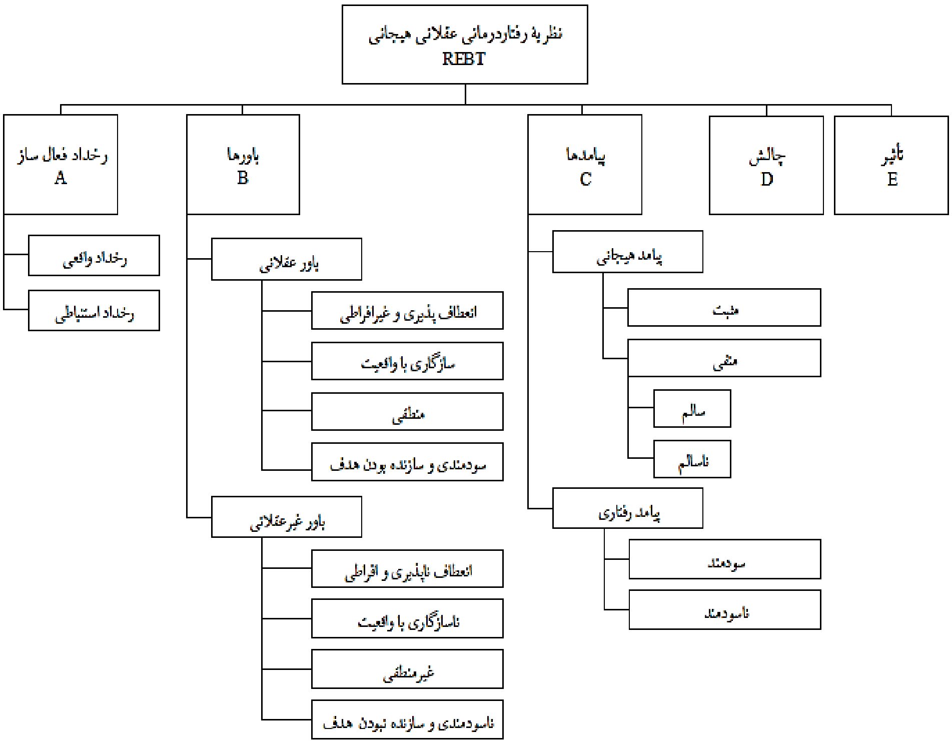
هر نوع واکنشی به رخداد فعال‌ساز را «پیامد»[1] آن رخداد می‌داند و آن را با حرف «C» نشان می‌دهد. رابطه بین این دو عنصر را در نمودار ۱ به‌خوبی می‌توان مشاهده کرد.



نمودار ۱. فرایند نقش باورهای فرد درباره رخداد فعال‌ساز (الیس، ۱۹۹۴ در دیوید[2]، ۲۰۰۴)

برپایه این نمودار پیامد (C) که فرد به‌هنگام مواجه شدن با رخداد فعال‌ساز (A) تجربه می‌کند ریشه در باور او دارد. باور در نظریه الیس با حرف «B» نمایش داده می‌شود. بسته به نوع باور فرد درباره یک رخداد فعال‌ساز، واکنش‌های او (پیامدها) ممکن است سالم و سودمند یا ناسالم و ناسودمند باشد. برای نمونه، اگر کودک جوجه خود را از دست دهد (A) ممکن است بسیار غصه‌دار و افسرده شود (C). از دیدگاه الیس آنچه کودک را ناراحت و افسرده کرده است، از دست دادن جوجه نیست، بلکه باوری است (B) که او درباره این رخداد دارد؛ به‌طوری‌که، اگر کودک نسبت به این رخداد باوری چون «از دست‌دادن جوجه آخر دنیا نیست» را داشته باشد، ممکن است او واکنش دیگری چون ناراحتی و کنار آمدن با فقدان را تجربه کند. الیس برای نشان‌دادن اهمیت نقش باورها به بیماران خود در درمان آسیب‌های روانی مدل ABCDE را ارائه داد. در این مدل، هریک از حرف‌ها نماینده یک مفهوم هستند. او این مفاهیم را عناصر این نظریه می‌داند. برای اینکه بتوان این عناصر و انواع هریک را به‌نمایش در آورد نمودار ۲ طراحی شد.

1. Consequence
2. David



نمودار ۲. عناصر نظریه REBT، انواع و ویژگی‌های آن

برپایه این مدل، رخدادهای فعال‌ساز (A) می‌تواند دو نوع واقعی[1] و استنباطی[2] داشته باشد. تفاوت آنها در عاملی است که باعث برانگیخته شدن باورها می‌شود. هنگامی‌که رخدادی عینیت داشته باشد و باورهای فرد را برانگیزد، به آن رخداد فعال‌ساز واقعی گفته می‌شود (مانند از دست‌دادن جوجه)؛ اما هنگامی‌که برداشتِ فرد از آن رخداد باوری را در او برانگیزد به آن، رخدادِ فعال‌سازِ استنباطی می‌گویند (مانند برداشت مقصر بودن یا گناه‌کار بودن در مرگ جوجه) (درایدن و نینان[3]، ۲۰۰۴). در این مدل، باورها[4] (B) که عامل اصلی اختلال‌ها و آشفتگی‌های آدمی محسوب می‌شوند، دو نوع عقلانی و غیرعقلانی دارند. باورهای عقلانی انعطاف‌پذیر و غیرافراطی، سازگار با واقعیت و منطقی هستند و هدفی کارآمد و سازنده دارند؛ درحالی‌که باورهای غیرعقلانی انعطاف‌ناپذیر و

1. Actual
2. Inference
3. Dryden & Neenan
4. Beliefs

افراطی، ناسازگار با واقعیت و غیرمنطقی هستند و هدف آنها کارآمد و سازنده نیست (الیس و درایدن، ۲۰۰۷). پیامدها (C) نیز دو نوع هیجانی و رفتاری دارند. هیجان‌ها، احساس‌ها و واکنش هیجانی فرد به رخداد فعال‌ساز هستند و می‌توانند مثبت یا منفی باشند. از دیدگاه الیس هیجان‌های منفی آدمی می‌توانند سالم (مانند نگرانی[1] درباره انجامِ به‌موقع کارها) یا ناسالم (مانند اضطراب[2] برای انجام کاری که این نوع هیجان خود مانعی در انجام آن کار می‌شود) باشند. برای نمونه، او نگرانی و ناامیدی را در دسته هیجان‌های منفی سالم قرار می‌دهد؛ اما اضطراب و سرافکندگی را از جمله هیجان‌های منفی ناسالم می‌داند. از دیدگاه او هیجان‌های مثبت و منفی سالم نمود باور عقلانی و هیجان‌های منفی ناسالم نمودی از باور غیرعقلانی هستند. واکنش رفتاری افراد نیز از دیدگاه الیس بسته به نوع باوری که فرد درباره رخداد فعال‌ساز دارد متفاوت است. او رفتار سودمند و سازنده را نتیجه باور عقلانی و رفتار ناسودمند و ناکارآمد را ناشی از باور غیرعقلانی می‌داند (درایدن و برنچ[3]، ۲۰۰۸؛ درایدن، ۲۰۱۰).

هدف الیس در نظریه REBT تغییر باورهاست. فردی که باور غیرعقلانی دارد و در نتیجه، رفتارهای ناسالم و ناسودمندی را در برابر رخداد فعال‌ساز نشان می‌دهد دچار مشکل می‌شود. در این مرحله، الیس معتقد است شرایطی باید به‌وجود آید تا فرد به درستیِ باورهای خود شک کند و باورهای خود را درباره آن رخداد فعال‌ساز به‌چالش بکشد (ناس[4]، ۱۹۷۴). او این مرحله را با «D»[5] نشان می‌دهد. اگر به‌چالش‌کشیدن باورها به‌گونه‌ای صورت گیرد که فرد بتواند باورهای منعطف، منطقی و کارآمد را شناسایی کند، باور عقلانی مؤثر می‌تواند در او شکل گیرد (الیس، ۲۰۰۲). الیس شکل‌گیری این نوع باور، یعنی باور عقلانی مؤثر[6] را با «E» نشان می‌دهد. چنین تغییر فکری و احساسی، به فرد کمک می‌کند تا درباره خود، دیگران و جهان به‌طور منطقی و سودمند بیاندیشد و در هنگام مواجهه با رخدادهای فعال‌ساز، هیجان سالم و رفتار کارآمدی از خود نشان دهد (کورسینی

1. Concern
2. Anxiety
3. Dryden & Branch
4. Knaus
5. Disputing
6. Effects

و ودینگ[1]، ۲۰۱۴). در این نظریه، به‌چالش کشیدن باور غیرعقلانی به دو صورت می تواند رخ دهد: مواجه ساختن فرد با الگوهای رفتاری سالم که در این صورت او با دیدن چنین الگویی، شیوه رفتار سالم و عاقلانه را می تواند بیاموزد، ساختارهای ذهنی خود را زیر سؤال ببرد و مرحله به‌چالش‌کشیدن باورهای غیرعقلانی (D) را به‌سرعت طی کند (ناس، ۱۹۷۴؛ الیس، ۱۹۹۹؛ کورسینی و ودینگ، ۲۰۱۴)؛ یا اینکه الگوهای رفتاری ناسالم در برابر او قرار گیرد و در نتیجه او پیامد ناسالم و ناسودمند را شناسایی کند. بنابراین، در نظریه REBT از طریق رویکردهای شناختی، انگیزشی و رفتاری بر اهمیت اصلاح باورها برای بهبود اختلال‌های روحی تأکید می‌شود.

الیس با تکیه بر نظریه پیاژه[2] معتقد است، کودکان ۷ تا ۱۱ سال، طبق مرحله عملیات عینی در نظریه رشد شناختی، می توانند درباره مسائل عینی تفکر منطقی و استقرایی داشته باشند (ابوالقاسمی، ۱۳۸۶). بنابراین، می‌توان تفکر عقلانی مؤثر (E) را از طریق گفتگو و به‌چالش‌کشیدن باورهای کودکان (D) به آنها آموزش داد (دیجوزپی[3] و برنارد، ۲۰۰۶). او نمونه‌های عینی و ابزارهایی چون تصویر و داستان را برای کودکان به‌منظور دستیابی به چنین هدفی، یعنی افزایش شناخت، سودمند دانست (برنارد، الیس و ترجسن، ۲۰۰۶). بنابر هدف این مطالعه، داستان مد نظر قرار می گیرد. تاکنون آثار بسیاری درباره تأثیرگذاری داستان در کاهش یا بهبود مشکل‌ها و آسیب‌های روحی نوشته‌شده است (مالوف، نوبل، اسکات و بولار[4]، ۲۰۱۰؛ مولدوان، کوبیانو و دیوید[5]، ۲۰۱۳؛ پریرخ و ناصری، ۱۳۹۰؛ رجب‌پورفرخانی و جهانشاهی، ۱۳۹۰). بهره‌گیری از داستان برای کاهش مشکلات روحی کتاب‌درمانی خوانده می‌شود. هنگامی‌که کودک داستان می‌خواند، می‌تواند باورهای خود را با مفاهیم و ارزش های آن مقایسه کند. در این فرایند درباره باورهای خود و باورهای سالم به شناخت می‌رسد. فرایند کتاب‌درمانی شامل سه مرحله هم‌مانندسازی[6]، پالایش روانی[7] و تغییر بینش[8] است (پیرسی[9]، ۱۹۹۶). در هم‌مانندسازی، کودک خود را در جای قهرمان اصلی داستان می‌بیند و در

1. Corsini & Wedding
2. Piaget
3. Digiuseppe & Bernard
4. Malouff, Noble, Schutte, & Bhullar
5. Moldovan, Cobeanu, & David
6. Identification (a strong feeling of sympathy with someone that makes you able to share their feelings)
7. Catharsis
8. Insight
9. Piercy

نگرش‌ها، انگیزه‌ها و تجربه‌های او سهیم می‌شود. در فرایند پالایش روانی او می‌تواند احساس‌ها و هیجان‌های خود را همپای شخصیت داستان بروز دهد و احساس آرامش کند. همچنین، کودک با کسب تجربه‌های جدید، به درک و شناخت تازه‌ای می‌رسد که می‌تواند نگرش و رفتار او را تغییر دهد (پریرخ و ناصری، ۱۳۹۰). همگام‌بودنِ کودک با شخصیتِ داستان، همچون یک تجربه می‌تواند او را به درکی تازه برساند و زمینه مناسبی را برای ایجاد تغییری مثبت در نگرش (بینش) و رفتار او فراهم‌آورد. با وجود این، چنین تغییری از طریق هر داستانی ممکن نیست. قزل‌ایاغ (۱۳۹۴)، ارتباط محتوای کتاب با زندگی کودکان را بسیار مهم می‌داند. این ارتباط نه تنها به علاقه کودک به موضوع کتاب بستگی دارد، بلکه کتاب مناسب امکان این ارتباط را به‌خوبی فراهم می‌کند. با توجه به اینکه در کتاب‌درمانی نیز کتابِ داستانیِ مناسب می‌تواند تغییری مثبت در خواننده ایجاد کند، ضروری است کتاب‌هایی انتخاب شوند که معیارهای کتاب مناسب را داشته باشند. در این مطالعه، کتاب‌های داستانیِ مناسب کتاب‌هایی هستند که متخصصان ادبیات کودک و نوجوان آنها را انتخاب و تأیید کرده باشند. برخی از ناشران نیز برای انتخاب کتاب‌هایی که منتشر می‌کنند، از دیدگاه صاحب‌نظران ادبیات بهره می‌گیرند. در این مطالعه، به چنین ناشرانی، «ناشران برجسته» گفته می‌شود. این ناشران در تولید کتاب به معیارهای کتابِ مناسب برای کودکان توجه دارند. این معیارها در چند گروه مانند معیارهای ظاهری، محتوایی و نثر می‌تواند قرار گیرد؛ ولی این مطالعه به چنین جزئیاتی نمی‌پردازد. در این مطالعه، از طریق انتخاب کتاب‌های داستانی ناشران برجسته، به چنین معیارهایی توجه می‌شود.

با اینکه در زمینه نظریه REBT پژوهش‌های بسیاری انجام شده است، اما کمتر پژوهشی به نقش داستان یا کتاب‌درمانی توجه داشته است. چون پژوهش جاری با رویکرد کتاب‌درمانی انجام می‌شود، پرداختن به پژوهش‌هایی که در این حوزه انجام شده است، ضروری به‌نظر می‌رسد. مرور پیشینه کتاب‌درمانی درباره کودکان، دو گرایش پژوهشی عمده را در این زمینه نشان داد: نخست پژوهش‌هایی که به دنبال شناسایی کتاب‌های داستانی مناسب بودند و سپس پژوهش‌هایی که به اثربخشی کتاب‌درمانی در مشکل‌های روان‌شناختی توجه داشتند. پژوهش‌های دسته نخست نشان می‌دهد، هدف اصلی در شناسایی کتاب‌ها و تحلیل آنها انتخاب کتاب‌های مناسب و توانمند در

کتاب‌درمانی است. در این راستا، پاردک و مارکوارد[1] (۱۹۹۵)، سالیوان و استرنگ[2] (۲۰۰۲) و فاس[3] (۲۰۰۹) توجه به سن، همسو بودن موضوع داستان با مشکل‌های کودکان، جنسیت، سطح خواندن، پیش‌زمینه و علاقه‌های آنان و شکل کتاب را در انتخاب کتاب مناسب ضروری دانستند. درکس[4] (۲۰۱۰) افزون بر محتوای کتاب‌ها، به تصویر آنها توجه نشان داد. پژوهش آکینولا[5] (۲۰۱۴) نیز انتخاب کتاب خوب و راهنمایی‌های فردی و درمانگرِ ماهر در سلامت ذهنی کودکان و نوجوانان را مهم دانست. در ایران رازپوش (۱۳۵۷) و پریرخ و امین‌دهقان (۱۳۸۲) در پژوهش‌های خود محتوای کتاب‌های شورای کتاب کودک را به‌عنوان کتاب مناسب، تحلیل کردند؛ درحالی‌که رازپوش مفاهیم اجتماعی در داستان‌های کودکان را تحلیل کرد، پریرخ و امین‌دهقان چهار مشکل روان‌شناختیِ ترس، اندوه، پرخاشگری و اعتمادبه‌نفسِ پایین را در داستان‌ها شناسایی کردند. پژوهش‌های دسته دوم، اثرگذاری روش کتاب‌درمانی را در مشکل‌های هیجانی و رفتاری کودکان مد نظر قرار دادند. نتایج بیشتر این پژوهش‌ها نشان داد که روش کتاب‌درمانی، روشی سودمند در درمان مشکل‌های بررسی‌شده است. پژوهش چی[6] (۲۰۰۱) اثر کتاب‌درمانی را در نظریه REBT فقط روی یک کودک بررسی کرد. او نیز همچون پژوهش کنونی به استفاده از داستان و گفتگو با کودکان برپایه نظریه REBT توجه داشت؛ اما این شیوه را با رویکرد درمان یا بهبود اختلال‌های هیجانی انجام داد. این در حالی است که این مطالعه به‌جای بهبود اختلال‌های هیجانی، در پی بررسی میزان درک کودکان از این نظریه در داستان‌هاست. همچنین، جامعه آماری پژوهش جاری با پژوهش چی تفاوت دارد. برخلاف پژوهش چی، پژوهش‌های دیگر اثرگذاری کتاب‌درمانی را روی شمار بیشتری از کودکان بررسی کردند (بتزالیل و شختمن[7]، ۲۰۱۰؛ پاپاروسی، اندرو و گی‌کونی[8]، ۲۰۱۱). پژوهش لویس[9] و همکاران (۲۰۱۵) به تأثیر کتاب‌درمانی بر ترس‌های شبانه کودکان پرداخت. این در حالی است که

1. Pardeck & Markward
2. Sullivan & Strang
3. Foss
4. Dirks
5. Akinola
6. Chi
7. Betzalel & Shechtman
8. Paparoussi Andreou & Gkouni
9. Lewis

نتایج پژوهش تبار[1] (۲۰۱۶) نشان داد، کتاب‌درمانی می‌تواند در رشد اجتماعی و هیجانی کودکان اثرگذار باشد.

بیشتر پژوهش‌هایی که به اثربخشی کتاب‌درمانی در ایران پرداختند، مانند بیشتر پژوهش‌های مشابه در خارج از کشور به‌صورت آزمایشی انجام شدند (صنعت‌نگار، حسن‌آبادی، و اصغری‌نکاح، ۱۳۸۲؛ بانکی، امیری و اسعدی، ۱۳۸۸). پریرخ و ناصری (۱۳۹۰) نیز اثرگذاری خواندن کتاب‌های داستانی مناسب را در کاهش پرخاشگری کودکان بررسی کردند. نتایج بررسی پژوهش‌ها نشان داد که همه آنان بر ضرورت انتخاب کتاب مناسب تأکید داشتند، در پژوهش حاضر نیز افزون بر توجه به آن معیارها، داستان‌ها برپایه نظریه REBT به‌صورت هدفمند انتخاب شد. مرور نوشتار نشان داد، هیچ‌یک از پژوهش‌ها نظریه REBT و مدل ABCDE را در داستان‌های کودکان بررسی نکردند. بنابراین، ضروری به‌نظر می‌رسید که این شکاف پر شود. ولی ابتدا باید مشخص می‌شد که امکان بهره‌گیری از کتاب‌های داستانی که در ایران منتشر شدند، برای برنامه‌های کتاب‌درمانی برپایه نظریه REBT وجود دارد. با چنین زمینه‌ای، ضروری به‌نظر می‌رسید تا از طریق مطالعه‌ای مقدماتی، احتمالِ هم‌خوانیِ محتوای داستان‌ها با این نظریه بررسی شود. نتایج مطالعه مقدماتی درباره ۴۳ داستان نشان داد، مصداق‌های مرتبط با عناصر این نظریه را می‌توان در بیشتر داستان‌ها، یعنی ۸۶٪ آنها (۳۷ داستان) مشاهده کرد. با این‌حال، میزان حضور مصداق‌های تمامی عناصر در داستان‌هایی که حداقل عناصر را داشتند (۳۷ داستان) یکسان نبود؛ یعنی حضورِ تمام این عناصر و مصداق‌های آنها را می‌توان فقط در حدود ۳۸٪ و سه عنصر A، B و C را در نزدیک به ۸۶٪ از داستان‌های مطالعه‌شده مشاهده کرد. بدین‌سان، بررسی ابتدایی نشان داد، بیشتر داستان‌های نمونه که ناشران برجسته در بخش کودک، در گروه‌های سنی «ب» و «ج»، یعنی سنین ۷ تا ۱۲ سال، منتشر کردند، می‌توانند برمبنای نظریه رفتاردرمانیِ عقلانی‌هیجانی با هدف کتاب‌درمانی استفاده شود. چنان‌که پیشتر گفته شد، مناسب نبودن محیط زندگی و مشکلات روحی می‌تواند بر شکل‌گیری باورهای غیرعقلانی کودکان تأثیر گذارد و آنها را به انواع مشکل‌های فکری و روحی دچار کند. با توجه به اینکه نتایج برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهد، کتاب‌درمانی با رویکرد روان‌شناسانه می‌تواند در اصلاح باورها و درمان یا

1. Tabar

کاهش مشکل‌های روان‌شناختی کودکان سودمند باشد؛ اما مشخص نیست توجه نویسندگان به عناصر نظریه REBT در کتاب‌های داستانی که ناشران برجسته در بخش کودکان در بازه زمانی ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۳ برای گروه‌های سنی «ب» و «ج» منتشر کردند، چگونه است؟

روش‌شناسی

هدف پژوهش حاضر، شناسایی میزان هم‌خوانی داستان‌های گروه‌های سنی «ب» و «ج» منتشرشده از سوی ناشران برجسته در بخش کودک با عناصر نظریه رفتاردرمانیِ عقلانی‌هیجانی است. انتظار می‌رود پیشنهادهای این پژوهش رهنمودهایی برای تولید داستان‌هایی برپایه نظریه مد نظر در این پژوهش و کاربرد بهینه آنها برای کودکان باشد. دستاورد این پژوهش تهیه سیاهه‌ای از کتاب‌هایی است که عناصر نظریه REBT در آنها به‌کار رفته باشد و مناسب استفاده در برنامه‌های کتاب‌درمانی باشد. برای دستیابی به هدف این پژوهش پرسش‌های زیر طراحی شد:

در داستان‌های مناسب گروه‌های سنی «ب» و «ج» که ناشران برجسته در سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۳ منتشر کردند، تا چه میزان ماجرای آنها تا مرحله واکنش یا پیامد (A، B و C) از نظریه REBT پیش رفته است؟

در داستان‌های مناسب گروه‌های سنی «ب» و «ج» که ناشران برجسته در سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۳ منتشر کرده‌اند، تا چه میزان ماجرای آنها تا تمام مراحل نظریه REBT (A، B، C، D و E) پیش رفته است؟

این پژوهش از نظر هدف کاربردی است و به شیوه پیمایشی و روش تحلیل محتوا انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش در دو گروه جای می‌گیرد. گروه اول، ناشرانی که برپایه معیارهای پذیرفته‌شده صاحب‌نظرانِ ادبیاتِ کودک و نوجوان در «شورای کتاب کودک» و «کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان» به‌روش نمونه‌گیری گلوله برفی انتخاب شدند. برای شناسایی این ناشران با چهار تن از صاحب‌نظران[1] صحبت شد. بر این اساس، چهار ناشر به‌عنوان «ناشران برجسته» یعنی افق، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، نظر، پیدایش و قدیانی شناسایی شدند. گروه دوم جامعه

۱. تمامی صاحب‌نظران کارشناس یا پژوهشگر در حوزه ادبیات کودک و نوجوان بودند.

آماری این پژوهش را تمام داستان‌هایی تشکیل می‌دهد که ناشران برجسته در بازه زمانی **۱۳۸۴** تا **۱۳۹۳** برای گروه‌های سنی «ب» و «ج» منتشر کردند. برای گردآوری نمونه از شیوه نمونه‌گیری در دسترس[۱] استفاده شد. برای انتخاب این نمونه، به کتاب‌فروشی‌های شهر مشهد مراجعه شد و فقط داستان‌هایی که در گروه سنی «ب» و «ج» از ناشران برجسته وجود داشت، انتخاب شد. در کل، **۱۴۱** داستان به‌دست آمد. از این تعداد، داستان‌هایی که حداقل عناصر نظریه REBT (یعنی عنصر A، B و C) در آنها حضور داشت (یعنی ۸۰ داستان) برای بررسی و تحلیلِ نهایی در نظر گرفته شد.

ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش سیاهه اطلاعات کتاب‌شناختی داستان‌ها و دیگری سیاهه وارسی است که زیرساخت آن را نظریه REBT تشکیل داد. در مطالعه مقدماتی مشخص شد گروه سنی برخی از داستان‌ها با آنچه در صفحه شناسنامه آن کتاب آمده متفاوت است. از این‌رو، گروه‌های سنی هر داستان توسط تیم پژوهش مشخص شد. برای جلوگیری از ذهنی‌گرایی و هرگونه خطا، اعتبار این انتخاب سنجیده شد. برای این منظور، از دو ارزیاب[۲] کارشناس در حوزه ادبیات کودک و نوجوان، خواسته شد تا گروه سنی پنج داستان را که به‌صورت تصادفی انتخاب شدند تعیین کنند. برای سنجش درصد توافق گروه سنی میان دو ارزیاب از ضریب کاپای کوهن[۳] (k) استفاده شد. نتایج نشان داد، بین گروه سنی تعیین‌شده میان دو ارزیاب توافق کامل وجود دارد. با توجه به یکسان بودن نظرهای دو ارزیاب برای گروه‌های سنی داستان‌ها، از همین ضریب نیز برای تعیین میزان توافق ارزیابان با دیدگاه پژوهشگر استفاده شد. به این ترتیب، مشخص شد بین دیدگاه پژوهشگر و ارزیابان، ۰/۷۸ توافق وجود دارد که درصدی قابل ملاحظه است. چنان‌که گفته شد، زیرساخت سیاهه دوم را نظریه REBT تشکیل داد، به این ترتیب که با بررسی متون مرتبط، عناصر این نظریه در پنج مفهوم کلیِ «رخداد فعال‌ساز»، «باورها»، «پیامدها»، «چالش یا گفتگو» و «شکل‌گیری باور عقلانی مؤثر» تعیین شد. متناسب با هریک از این عناصر، انواع و ویژگی‌های آنها، مصداق‌هایی در تک‌تک داستان‌ها شناسایی و برپایه آن سیاهه وارسی طراحی شد. مقیاس اندازه‌گیری هریک از مصداق‌های موجود در سیاهه وارسی اسمی و دوارزشی یعنی (۰ و ۱) بود، یعنی به‌ازای حضور هر عنصر در هر

1. Convenience Sampling

۲. هر دو ارزیاب از کارشناسان ادبیات کودک و نوجوان در کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان هستند.

3. Cohen’s Kappa Coefficient

داستان نمره ۱ و به‌ازای نبود هر عنصر نمره صفر در سیاهه ثبت شد. با جمع زدن فراوانی ارزش یک، نمره‌ای در مقیاس فاصله‌ای برای نشان دادن وضعیت هر داستان به‌دست آمد. به‌عبارتی دیگر، این عدد میزان حضور عناصر نظریه REBT را در هر داستان نشان می‌داد. بر این پایه، داستان‌هایی که عناصر، انواع و ویژگی‌های بیشتری از این نظریه را در خود جای دادند، برای به‌کارگیری در برنامه‌های کتاب‌درمانی مناسب‌تر هستند. چون عناصر، انواع و ویژگی‌های این نظریه از متون مربوط به آن شناسایی شدند، سیاهه وارسی (ابزار گردآوری اطلاعات) از اعتبار لازم برخوردار است. برای اعتماد به ثبات اطلاعات گردآوری‌شده و پرهیز از اعمال نظر شخصی در تعیین مصداق‌ها در هر داستان، سنجش پایایی صورت گرفت. به این منظور، پنج داستان که به شیوه تصادفی انتخاب شدند در اختیار شش ارزیاب آشنا با ادبیات کودک و نوجوان و مباحث روان‌شناسی قرار گرفت. با توجه به شمار ارزیابان[۱] برای متغیرهای اسمی از ضریب کاپای چندارزیاب فلیس[۲] استفاده شد (راندالف[۳]، ۲۰۰۵). نتایج نشان داد که بیش از ۷۰٪ دیدگاه ارزیابان در رابطه با تمامی عناصر و انواع آنها با یکدیگر همخوان بود. بنابراین، اطلاعات گردآوری‌شده از پایایی لازم برخوردار است. در این پژوهش، با استفاده از آمار توصیفی و جدول توزیع فراوانی (شامل فراوانی و درصد فراوانی)، وضعیت حضور مصداق‌ها در هر داستان نمایش داده می‌شود. همچنین، برای سهولت در تحلیل محتوای داستان‌ها، از نرم‌افزار ماکروسافت اکسل[۴] ۱۰ و مکس‌کیودای[۵] ۱۰ استفاده شد.

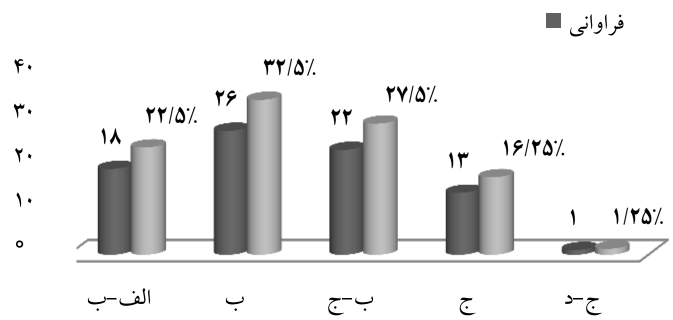
یافته‌ها

از ۸۰ داستان بررسی‌شده، ۲۶ داستان تألیفی و ۵۴ داستان ترجمه بود. گروه سنی داستان‌های بررسی‌شده در نمودار ۳ نمایش داده می‌شود.

---

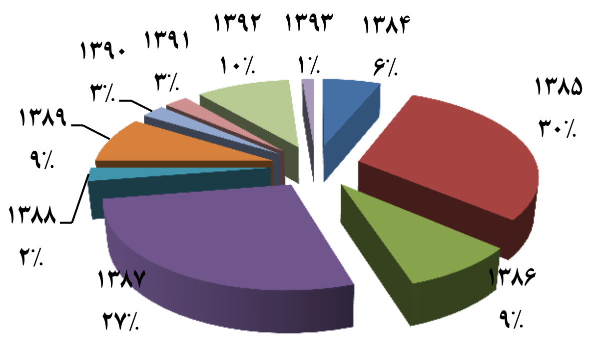
۱. ارزیابان متشکل بودند از: یک تن از دانشجویان دکترای روان‌شناسی که با نظریه REBT آشنایی داشت؛ یک تن از دانشجویان دکترای رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی که با مباحث روان‌شناسی شناختی و نیز ادبیات کودک و نوجوان آشنا بود؛ یک نفر دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی که درباره نظریه رفتاردرمانی عقلانی‌هیجانی مطالعاتی انجام داده بود؛ یکی از دانشجویان کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی که در فعالیت‌های پژوهشی گرایش به ادبیات کودکان داشت و دو تن از کارشناسان حوزه ادبیات کودک و نوجوان.

2. Fleiss' multi-rater kappa coefficient
3. Randolph
4. Mictosoft Excel
5. MaxQDA



نمودار ۳: فراوانی و فراوانی نسبی داستان‌های بررسی‌شده به تفکیک گروه‌های سنی (n=۸۰)

همان‌گونه که اطلاعات نمودار ۳ نشان می‌دهد، به‌طور کلی، بیشتر داستان‌ها به گروه‌های سنی «ب»، «ب-ج» و «ج» اختصاص داشت. دیگر ویژگیِ مد نظر در انتخاب داستان‌ها زمان انتشار آنها بود. بازه زمانی مد نظر ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۳ در نظر گرفته شد. نتایج در نمودار ۴ نمایش داده می‌شود.



نمودار ۴: فراوانی نسبی کتاب‌های بررسی‌شده برپایه سال انتشار (n=۸۰)

همان‌گونه که اطلاعات نمودار ۴ نشان می‌دهد، بیشتر داستان‌های بررسی‌شده، به‌ترتیب در سال‌های ۱۳۸۵ (۳۰درصد) و ۱۳۸۷ (۲۷درصد) و کمترین شمار داستان‌ها، یعنی فقط ۱درصد، در سال ۱۳۹۳ منتشر شده بود. با توجه به اینکه انتخاب داستان‌ها برپایه نمونه در دسترس بود، به‌نظر می‌رسد دلیل فراوانی کم داستان‌ها در سال‌های ۹۰، ۹۱ و ۹۲ ممکن است توزیع نشدن درست کتاب‌های

منتشرشده از سوی این ناشران باشد. با وجود این، چگونگی توزیع کتاب ناشران در این مطالعه مد نظر نبوده است.

پاسخ گویی به پرسش نخست. در داستان‌های مناسبِ گروه‌های سنی «ب» و «ج» که ناشران برجسته در سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۳ منتشر کردند، تا چه میزان ماجرای آنها تا مرحله واکنش یا پیامد (A، B و C) از نظریه REBT پیش رفته است؟

هدف از طراحی این پرسش شناسایی واکنش شخصیت داستان به رخداد فعال‌ساز، باور او و انواع واکنش‌هایی است که از باور او ناشی می‌شود. در صورتی که کودک با این عناصر در داستان آشنا شود می تواند الگوهای رفتاری مناسب یا نامناسب را که برگرفته از باورهای عقلانی یا غیرعقلانی است شناسایی کند. برپایه بحث مقدماتی، رخداد فعال‌ساز می تواند واقعی یا استنباطی باشد. نتیجه بررسی داستان‌ها در این رابطه در جدول ۱ نشان داده می‌شود.

جدول ۱. فراوانی داستان‌های بررسی‌شده به تفکیک نوع رخداد فعال‌ساز (n=۸۰)

عنصر	ابعاد	فراوانی	درصد فراوانی
رخداد فعال‌ساز	واقعی	۵۵	۶۹
	استنباطی	۲۵	۳۱
کل		۸۰	۱۰۰

براساس اطلاعات جدول ۱، رخداد فعال‌ساز ۶۹درصد از داستان‌ها واقعی و ۳۱درصد استنباطی بود. برای نمونه، رخداد فعال‌ساز در داستان «گودی گنده: فیلی که نمی‌توانست شیپور بزند»[1] واقعی بود؛ زیرا گودی بی‌آنکه برداشت و استنباطی کند، ناتوانی خود را به‌طور واقعی توصیف می‌کند: «من نمی‌توانم با خرطومم شیپور بزنم ... .» در مقابل، رخداد فعال‌ساز داستان «قاطر اول، قاطر دوم»[2] استنباطی است، به این معنا که باور شخصیت داستان به‌دلیل برداشت و استنباطی که او از رخدادی واقعی داشته، فعال شده است؛ به‌طوری که قاطر اول برپایه مقایسه بار طلای خود با بار کاهی که قاطر

۱. راس، مندی (۱۳۸۶). گودی گنده: فیلی که نمی‌توانست شیپور بزند. در *قصه‌های شیرین جنگل*. (مژگان شیخی، مترجم) (جان هسلم، تصویرگر). تهران: افق، کتاب‌های فندق.

۲. شیخی، مژگان (۱۳۸۵). قاطر اول، قاطر دوم. در *کلاه خانم لاک‌پشت و قصه‌های دیگر*. (عطیه سهرابی، تصویرگر). تهران: قدیانی، کتاب‌های بنفشه.

دوم دارد، استنباط می کند که از قاطر دوم برتر است و رفتار نامناسبی با او دارد. نشانه این تحلیل در داستان چنین آمده است: «یعنی تو نمی‌فهمی که فرق من و تو چیست؟ خودت را در حد من می‌دانی؟ فکر می کنی با من برابری؟» برخلاف داستان‌های پیش گفته که شخصیت آن داستان به نخستین رخداد فعال‌ساز واکنش نشان می دهد، در برخی از آنها شخصیت داستان پس از چندین رخداد فعال‌سازِ مشابه، به دلیل دوام باور غیرعقلانی درباره آن رخدادها، همواره به آنها واکنش هیجانی ناسالم نشان می‌دهد و پیامد رفتاری ناسودمند را تجربه می کند. در واقع، در این داستان‌ها باور غیرعقلانی چنان در شخصیت داستان نهادینه شده است که واکنش های هیجانی و رفتاری او به‌عنوان ویژگی شخصیتی او در نظر گرفته می‌شود. برای نمونه، داستان «جالی خجالتی»[1] چنین آغاز می‌شود: «جالی خیلی خجالتی بود ...». سپس، واکنش جالی به چندین رخداد فعال‌ساز شرح داده می‌شود.

برپایه نظریه REBT نمود باور عقلانی یا غیرعقلانی را می‌توان در واکنش فرد به رخداد فعال‌ساز مشاهده کرد. در بیشتر داستان‌ها نیز واکنش هیجانی و رفتاریِ شخصیت‌های داستان نسبت به رخداد فعال‌ساز، نوع باور آن شخصیت را نشان می‌دهد. با وجود این، چنان‌که پیشتر گفته شد، ماهیت ویژگی های هریک از باورهای عقلانی و غیرعقلانی با یکدیگر متفاوت است. جدول ۲ وضعیت داستان های مد نظر این پژوهش را در رابطه با ابعاد باورها نشان می‌دهد.

جدول ۲. فراوانی داستان‌ها از نظر انواع باورها (n=۸۰)

باورها	فراوانی	درصد فراوانی
عقلانی	۹	۱۱
غیرعقلانی	۷۱	۸۹
کل	۸۰	۱۰۰

اطلاعات جدول ۲ نشان می‌دهد، از ۸۰ داستان مد نظر، ۸۹درصد از شخصیت‌های اصلی باور غیرعقلانی و فقط ۱۱درصد از شخصیت ها باوری عقلانی داشتند. در مطالعه مقدماتی مشخص شد، شخصیت‌های برخی از داستان‌ها فقط تا عنصر C پیش رفتند. در این‌گونه داستان‌ها شخصیت آن ممکن است باوری عقلانی یا غیرعقلانی داشته باشد. در برخی دیگر از داستان‌ها، ابتدا شخصیت

۱. گراس، تونی (۱۳۸۵). *جالی خجالتی*. (سارا قدیانی، مترجم). تهران: قدیانی، کتاب‌های بنفشه.

داستان باوری غیرعقلانی دارد و پیامد ناسالم و ناسودمندی را تجربه می‌کند (C)؛ اما پس از رخداد فعال‌ساز دیگری (یعنی رخداد فعال‌ساز دوم که در این مطالعه با «A_2» نشان داده می‌شود) باور غیرعقلانی خود را به‌چالش می‌کشد (D) و پس از شکل‌گیری باور عقلانی مؤثر (E) پیامد دوم را تجربه می‌کند. در مطالعه حاضر، «C_2» معرف این پیامد است.

اطلاعات جدول ۲ شمار کم داستان‌هایی را که شخصیت اصلی در برابر رخداد فعال‌ساز باوری عقلانی و واکنش سالم دارد نشان می‌دهد (۱۱درصد). نمونه چنین داستان‌هایی «ببرکوچولو به داد بچه‌ها می‌رسد»[1] است. در این داستان آمدن تازه‌واردی در کلاس باعث می‌شود تا تمامی هم‌کلاسی‌ها که پیشتر به تابی [نام ببرکوچولو] توجه داشتند، به‌سمت او جلب شوند. با وجود این، تابی بی‌آنکه ناراحت شود خود را با فعالیت‌های دیگری سرگرم می‌کند و به دوستان خود نیز کمک می‌کند. باور تابی عقلانی است، چون شخصیت این داستان در مقابل رخداد فعال‌ساز (A) یعنی بی‌توجهی هم‌کلاسی‌ها به او، هیجان مثبت و رفتار سودمندی دارد؛ به‌طوری‌که در داستان نشانه این تحلیل چنین بازنمون یافته است: «تابی نمی‌فهمید که چرا یک‌دفعه همه دلشان می‌خواست بهترین دوست برِتی [تازه‌وارد] باشند، اما این موضوع ناراحتش نمی‌کرد. وقتی همه بچه‌ها سعی می‌کردند تا توجه برِتی را به‌خود جلب کنند، تابی در جای مخصوص خودش می‌نشست و کتاب می‌خواند.» ویژگی‌های باور شخصیت این داستان نیز عقلانی بودن باور او را نشان می‌دهد. چون تابی هیچ بایدی برای رفتار دوستان خود قائل نیست، باور او انعطاف‌پذیر و غیرافراطی است. افزون بر این، باور او با واقعیت سازگار است، زیرا همیشه نمی‌توان از دیگران انتظار داشت، آن‌گونه که ما می‌خواهیم رفتار کنند. این خود منطقی بودن آن باور را نشان می‌دهد؛ چون او میان آنچه می‌خواهد و آنچه باید به‌دست بیاورد ارتباطی برقرار نمی‌کند. این ویژگی‌ها فرد را به‌سوی نتایج کارآمد و سودمندی سوق می‌دهند؛ به‌طوری‌که، در این داستان تابی برای سرگرمی خود به‌دنبال راهی جایگزین چون خواندن کتاب بود. در همانندسازی، کودک کمتر تمایل دارد که خود را در مسیر منفیِ داستان ببیند

---

۱. وربوآ، زوزا (۱۳۸۷). ببرکوچولو به داد بچه‌ها می‌رسد. در *کلاس کوچولوها*. (اشرف کریمی، مترجم). تهران: قدیانی، کتاب‌های بنفشه.

(جکسون[1]، ۲۰۰۶). از این‌رو، شخصیت‌هایی که با باور عقلانیِ خود می‌توانند در برابر مشکل‌ها واکنش هیجانی مثبت یا واکنش هیجانی منفی سالم و رفتار سودمندی داشته باشند، این توانمندی را دارند تا کودک را با الگوهای رفتاری کارآمد آشنا سازند. به این دلیل که شخصیت‌های این داستان‌ها، اغلب از ویژگی‌هایی چون صبوری و وسعت دید در برابر مشکل‌ها، نوع‌دوستی و همدلی، اعتمادبه‌نفس و تفکر مثبت برخوردارند. با وجود اهمیت این داستان‌ها برای کودکان، چنان‌که اطلاعات جدول‌های ۲ نشان داد، شمار کم یا ناچیزی از داستان‌های بررسی‌شده در این دسته جای گرفتند.

اطلاعاتی که در جدول ۳ آمده است، وضعیت نوع باورها را در میان ۳۰ داستانی که فقط تا مرحله پیامدها (C) پیش رفتند و ۵۰ داستانی که تا مرحله پیامد دوم (C_2) پیش رفتند، نشان می‌دهد.

جدول ۳. فراوانی داستان‌هایی که شخصیت اصلی آن برپایه نظریه REBT فقط تا مرحله پیامد اول و داستان‌هایی که تا پیامد دوم پیش رفته است (n=۸۰)

داستان‌ها	تا مرحله پیامدها (C)		تا مرحله پیامد دوم (C_2)	
	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی
عقلانی	۹	۱۱	۰	۰
غیرعقلانی	۲۱	۲۷	۵۰	۶۳
کل	۳۰	۳۸	۵۰	۶۳

از میان داستان‌هایی که شخصیت آن باوری غیرعقلانی داشت، ۲۷درصد از آنها تا مرحله پیامدها (C) پیش رفتند. برای نمونه در داستان «سگ طمعکار»[2]، سگ با دیدن تصویر خود در آب استنباط می‌کند سگ دیگری است (A) و به طعمه‌ای که سگ دیگر دارد طمع می‌کند (C). فعال شدن باور سگ (B) در داستان این‌گونه آمده است: «سگ دیگر فکر نکرد. از شدت طمع دهانش را باز کرد تا به آن سگ حمله کند و مرغ او را بگیرد ...» ویژگی برجسته این باور، انعطاف‌ناپذیری و افراطی بودن و ناسازگاری با واقعیت است. دلیل آن این است که شخصیت داستان هنگامی‌که آنچه

1. Jackson

۲. شیخی، مژگان (۱۳۸۵). سگ طمعکار. در *کلاه خانم لاک‌پشت و قصه‌های دیگر*. (عطیه سهرابی، تصویرگر). تهران: قدیانی، کتاب‌های بنفشه.

دوست دارد را در دست دیگران می‌بیند، از شدت طمع آشفته می‌شود. چون او باور دارد هرچه دوست دارد را «باید» به‌دست آورد. در نهایت، هدف چنین باوری، همان‌طورکه پایان داستان نشان می‌دهد، سودمند و سازنده نیست، زیرا سگ نه تنها موفق نشد مرغ سگ دیگر را به‌دست آورد، بلکه مرغ خود را نیز از دست داد.

پیشتر گفته شد، باورها رکن اصلی را در شیوه واکنش افراد (C) به رخداد فعال‌ساز (A) دارند. بنابراین بسته به نوع باور، پیامد نیز متفاوت خواهد بود. اگر باور فردی درباره رخداد فعال‌ساز عقلانی باشد، واکنش هیجانی او به آن رخداد، مثبت یا منفیِ سالم و واکنش رفتاری او به آن رخداد سودمند خواهد بود. در سوی دیگر، اگر فرد درباره رخداد فعال‌ساز، باوری غیرعقلانی داشته باشد، واکنش او در نوع هیجانی، منفیِ ناسالم و در نوع رفتاری ناسودمند خواهد بود (درایدن و برنچ[1]، ۲۰۰۸). وضعیت داستان‌ها از نظر حضور عنصر پیامد و انواع و ویژگی‌های آن در جدول ۴ مشاهده می‌شود.

جدول ۴. فراوانی داستان‌ها از نظر عنصر پیامد، انواع و ویژگی‌های آن (n=۸۰)

عنصر	ابعاد	ویژگی‌ها	فراوانی	درصد فراوانی
پیامدها	هیجانی	هیجان مثبت	۴	۵
		هیجان منفی سالم	۵	۶
		هیجان منفی ناسالم	۷۱	۸۹
	رفتاری	سودمند	۹	۱۱
		ناسودمند	۷۱	۸۹

اطلاعات جدول ۴ نشان می‌دهد، از میان ۸۰ داستان، شخصیت‌های اصلی ۴ داستان (۵درصد)، هیجان مثبت (مانند «ببرکوچولو به داد بچه‌ها می‌رسد» و «اردک‌های شکمو و خروس شجاع»[2]) و

1. Dryden & Branch

۲. شیخی، مژگان (۱۳۸۵). اردک‌های شکمو و خروس شجاع. در *کلاه خانم لاک‌پشت و قصه‌های دیگر*. (عطیه سهرابی، تصویرگر). تهران: قدیانی، کتاب‌های بنفشه.

شخصیت‌های اصلی ۵ داستان (۶درصد) هیجانِ منفیِ سالم (مانند «گالیِ گلی: اسب آبی تنها»[۱] و «گودی گنده: فیلی که نمی‌توانست شیپور بزند») را تجربه کردند. به‌طورکلی، در ۹ داستان شخصیت اصلی داستان به‌واسطه باور عقلانی، پیامد هیجانیِ مثبت یا پیامد هیجانی منفیِ سالم داشته است. همچنین، پیامد رفتاری سودمند در داستان‌هایی که شخصیت اصلی آن باوری عقلانی داشت به‌همین تعداد، یعنی ۹ داستان بود (مانند «گالیِ گلی: اسب آبی تنها» و «اردک‌های شکمو و خروس شجاع»). همان‌طور که پیشتر درباره داستان «ببری کوچولو به داد بچه‌ها می‌رسد» گفته شد، شخصیت اصلی آن باوری عقلانی داشت. در این داستان با اینکه با آمدن برتی [تازه‌وارد کلاس] توجه تمامی همکلاسی‌ها فقط به او است، طبق گفته داستان «این موضوع تابی را ناراحت نمی‌کند (پیامد هیجانی مثبت).» همچنین، وقتی همه همکلاسی‌ها سعی می‌کردند تا توجه برتی را به‌خود جلب کنند، «تابی در جای مخصوص خودش می‌نشست و کتاب می‌خواند (پیامد رفتاری سودمند).» افزون بر این، در این داستان، هنگامی‌که برتی و هم‌کلاسی‌های تابی در شب راه خود را گم می‌کنند، او با خوش‌رویی به آنها کمک می‌کند (C). در این داستان، در واقع باور عقلانی تابی به او کمک کرده است تا واکنش هیجانی مثبت و واکنش رفتاری سودمندی در مقابل رفتار همکلاسی‌ها و برتی داشته باشد. در سوی دیگر، داستان‌هایی قرار دارند که شخصیت اصلی آنها به‌دلیل باور غیرعقلانی، پیامد هیجانیِ منفیِ ناسالم و رفتار ناسودمندی دارد.

همان‌طور که اطلاعات جدول ۴ نشان می‌دهد، در شمار درخور توجهی از داستان‌ها (۸۹درصد) شخصیت‌های داستان پیامد هیجانیِ منفی ناسالم و پیامد رفتاری ناسودمندی را تجربه می‌کنند (مانند «مردی که زیاد نمی‌دانست»[۲] و «این همه تلق و ملق»[۳]) که ریشه در باور غیرعقلانی آنها دارد. همان‌طور که پیشتر درباره داستان «سگ طمعکار» گفته شد باور غیرعقلانی شخصیت داستان موجب شد تا او این‌گونه رفتار کند: «... از شدت طمع (هیجان منفی ناسالم) دهانش را باز کرد

---

۱. راس، مندی (۱۳۸۶). گالی گلی: اسب آبی تنها. در *قصه‌های شیرین جنگل*. (مژگان شیخی، مترجم و جان هسلم، تصویرگر). تهران: افق، کتاب‌های فندق.

۲. برادران گریم (۱۳۸۹). *مردی که زیاد نمی‌دانست*. (جرالد رز، تصویرگر) (ناهید زارع، مترجم). تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

۳. کتبی، سرور (۱۳۸۸). *این همه تلق و ملق* (علیرضا گلدوزیان، تصویرگر). تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

تا به آن سگ حمله کند و مرغِ او را بگیرد ... (پیامد رفتاری ناسودمند)». این کار باعث شد تا مرغ از دهان او بر آب بیافتد و آب آن را با خود ببرد (C). داستان‌هایی که شخصیت اصلی آن باوری غیرعقلانی دارند و فقط تا مرحله پیامدها پیش می‌روند، با نشان دادن پیامد هیجانی ناسالم و رفتاری ناسودمندی که شخصیت داستان تجربه می کند، این توانمندی را دارند تا کودکان را درباره درک علت چنین پیامدی به فکر وادارند. با توجه به آنکه طبق گفته قزل‌ایاغ (۱۳۹۴)، این داستان‌ها ذهن کودک را پس از خواندن داستان درگیر خود می‌کنند، می‌توانند برای کودکان جالب و جذاب باشند. با وجود این، کودکانی که پُرخوان نیستند و با تجزیه و تحلیل رویدادهای داستان آشنایی ندارند، ممکن است از چرایی نادرستی برخی رفتارها یا باور برخی از شخصیت‌های داستان درک روشنی نداشته باشد. بر این اساس، بهتر است درباره این داستان‌ها با چنین کودکانی به بحث و گفتگو پرداخت یا با استفاده از فعالیت‌های مختلفی چون اجرای نمایش خلاقانه داستان، بحث کتاب و ... که جزئی از فعالیت‌های کتابخانه‌های کودکان محسوب می‌شود، به درک بهتر آنها از داستان کمک کرد.

پاسخ‌گویی به پرسش دوم پژوهشی. در داستان‌های مناسبِ گروه‌های سنی «ب» و «ج» که ناشران برجسته در سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۳ منتشر کردند، تا چه میزان ماجرای آنها تا تمامی مراحل نظریه REBT (A، B، C، D و E) پیش رفته است؟

با توجه به اینکه در نظریه REBT، پایگاه اصلیِ هیجان‌های منفیِ ناسالم و رفتار ناسودمند در باورهای آدمی نهفته است، برای آنکه آنها بتوانند واکنش هیجانی و رفتاری خود را بهبود بخشند، لازم است ابتدا نگرش و باور خود را از طریق به‌چالش‌کشیدن باورهای غیرعقلانی درباره آن رخداد فعال‌ساز تغییر دهند (درایدن و برنچ، ۲۰۰۸). در صورتی‌که شخصیت‌های داستان این چالش را نشان دهند، خواننده فرصت تفکر درباره باورهای مشابه خود را خواهد داشت. آنها با همانندسازی با شخصیت داستان هم می‌توانند درباره باورهای غیرعقلانی خود به تفکر بپردازند و هم امکان دارد زمینه لازم برای اصلاح آن تفکر را به‌دست آورند. همان‌طور که پیشتر گفته شد، نتایج بررسی داستان‌ها نشان داد، بیشتر شخصیت‌ها، پس از رخداد فعال‌ساز دوم (A_2) به غیرعقلانی بودن باور خود پی‌می‌برند. پس از این رخداد است که آنها درباره عقلانی بودن باور خود شک می کنند (D) و باور

عقلانی مؤثر (E) در آنها شکل می‌گیرد و در نهایت، پیامدی سالم و سودمند (C_2) را تجربه می‌کنند. در برخی از داستان‌ها نمود دو عنصر D و E را می‌توان در پیامد دوم مشاهده کرد. اطلاعات جدول ۵، بازنمونی از نتایجِ به‌دست‌آمده در این قسمت است که از بررسیِ داستان‌ها به‌دست آمد.

جدول ۵. وضعیت داستان‌ها از نظر حضور رخداد

فعال‌ساز دوم، چالش، شکل‌گیری باور عقلانی مؤثر و پیامد دوم (n=۸۰)

داستان‌ها	رخداد فعال‌ساز دوم (A_2)		به‌چالش کشیدن باور غیرعقلانی (D)		شکل‌گیری باور عقلانی مؤثر (E)		پیامد دوم (C_2)	
	فراوا	درصد	فراوا	درصد	فراوا	درصد	فراوانی	درصد
حضو ر	۴۸	۶۰	۴۸	۶۰	۴۸	۶۰	۴۸	۶۰
عدم حضور	۳۲	۴۰	۳۲	۴۰	۳۲	۴۰	۳۲	۴۰
کل	۸۰	۱۰۰	۸۰	۱۰۰	۸۰	۱۰۰	۸۰	۱۰۰

اطلاعات جدول ۵ نشان می‌دهد، در ۶۰درصد داستان‌ها رخداد فعال‌ساز دوم اتفاق می‌افتد و از طریق این رخداد، باور شخصیت‌های اصلی به‌چالش کشیده می‌شود و باور عقلانیِ مؤثر در شخصیت‌های همین داستان‌ها شکل می‌گیرد و در نهایت، آن شخصیت‌ها پیامد هیجانی مثبت یا منفی سالم و پیامد رفتاری سودمندِ دوم را تجربه می‌کنند. از نمونه این داستان‌ها «آب‌تنی در برکه»[1] است. در این داستان، لک‌لک با یافتن برکه‌ای به دوستانش مرغابی و غاز و لاک‌پشت اجازه ورود به برکه را نمی‌دهد. چون او باور دارد: «[برکه] مال من است ... خودم اول از همه آن را پیدا کرده‌ام.» هنگامی‌که لک‌لک بازی دوستانش را می‌بیند از تنهایی خود خسته می‌شود و با حسرت به بازی و خوشحالیِ آنها نگاه می‌کند (پیامد هیجانیِ منفی و رفتاری ناسودمند). در حین بازی، توپ آنها داخل برکه می‌افتد (A_2). لک‌لک که دلیل شادی و خوشحالی آنها را توپ می‌داند، برکه را به‌ازای گرفتن توپ به آنها می‌بخشد. لک‌لک توپ را به‌دست می‌آورد، با وجود این، او باز هم تنهاست. او به بازی و خنده‌های آنها باحسرت نگاه می‌کند و می‌گوید: «حالا من تنهایی چطوری توپ‌بازی کنم؟» (D). هنگامی‌که لاک‌پشت پیشنهاد می‌دهد همگی باهم در برکه آب‌بازی و توپ‌بازی کنند، لک‌لک با تعجب می‌گوید: «بیایم توی برکه؟» (به‌چالش‌کشیدن باور غیرعقلانی یا D). در پایان لک‌لک در

---

۱. فدایی‌حسینی، حسین (۱۳۸۴). آب‌تنی در برکه. در *آب‌تنی در برکه*. (مریم یعقوبی، ویراستار) (نریمان فرخی، تصویرگر). تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

می‌یابد که اشتباه کرده است و رفتار خود را تغییر می‌دهد: «من هم آمدم [داخل برکه] تا باهم توپ‌بازی و آب‌بازی کنیم (پیامد دوم یا C_2)، چون این‌طوری خیلی مزه می‌دهد (E) ...» با اینکه در داستان پیش‌گفته، لک‌لک پس از آنکه باور غیرعقلانیِ خود را به‌چالش کشید و باور عقلانیِ مؤثر در او شکل گرفت، رفتار خود را تغییر داد؛ اما نتایج تحلیل داستان‌ها نشان داد که در تمامی داستان‌ها چنین فرایندی طی نشد. در این راستا، در برخی از داستان‌ها به‌نظر می‌رسید که شخصیت آن پس از رخداد دوم باور غیرعقلانی، خود را به‌چالش کشیده و به اشتباه خود پی‌برده است؛ ولیکن شناختی که چنین شخصیتی در این مرحله به‌دست می‌آورد به‌اندازه‌ای مؤثر نبود تا موجب تغییر رفتار در آنها شود. برای نمونه در داستان «بیدی بی‌ادب»[1]، بیدی به‌جای تشکر به دیگران زبان‌درازی می‌کند، در پاسخ درخواست دیگران «به من چه!» می‌گوید و دیگران را مسخره می‌کند؛ به‌طوری‌که دیگران از رفتار او آزرده می‌شوند و او را بی‌ادب می‌دانند (پیامد رفتاری ناسودمند). روزی او دو میمون را می‌بیند که روی میزِ غذا می‌پَرند، غذاها را به‌هم می‌ریزند و برای بیدی شکلک درمی‌آورند (A_2). بیدی با ناراحتی هریک از رفتارهای میمون‌ها را سرزنش می‌کند و به آنها «بی‌ادب!» می‌گوید. پدر بیدی به او می‌گوید، این همان دیدگاهی است که دیگران درباره تو دارند. واکنش بیدی در داستان این‌گونه آمده است: «وای، چه بد! (به‌چالش‌کشیدن باور غیرعقلانی یا D) و کمی فکر کرد و ادامه داد: بی‌ادبی خیلی بد است. سعی می‌کنم دیگر بی‌ادب نباشم؛ البته از فردا! باز هم دهانش را باز کرد و زبانش را در آورد ...!» (تکرار رفتار ناسودمند).

پیشتر گفته شد، نخستین اثر خواندن داستانِ خوب بر کودک این است که او می‌تواند با شخصیت آن داستان همانندسازی کند (ایاکوینتا و هیپسکی[2]، ۲۰۰۶). بر این پایه، داستان‌هایی که فرایند نظریه REBT را کامل طی کردند، این توانمندی را دارند تا کودک را با شخصیت داستان، در تمام فراز و نشیب‌های آن همراهی کنند. این همانندسازی موجب می‌شود تا کودک شناخت خود را از آن مشکل افزایش دهد. نتایج پژوهش‌های بتزالل و شختمن[3] (۲۰۱۰)، پاپاروسی، اندرو، و

---

۱. گراس، تونی (۱۳۸۵). بیدی بی‌ادب. در *فسقلی‌ها* (سارا قدیانی، مترجم). *تهران*: قدیانی، کتاب‌های بنفشه.

2. Iaquinta & Hipsky

3. Betzalel & Shechtman

گی کونی (۲۰۱۱)، لویس[1] و همکاران (۲۰۱۵)، تبار[2] (۲۰۱۶)، صنعت‌نگار، حسن آبادی، و اصغری‌نکاح (۱۳۸۲)، بانکی، امیری و اسعدی (۱۳۸۸) و پریرخ و ناصری (۱۳۹۰) نیز نشان داد، کتاب‌درمانی می‌تواند شناخت کودک را درباره مشکلی که دارد، افزایش دهد. افزون بر این، پژوهش‌های پیش‌گفته نشان داد، افزایش شناخت می‌تواند تغییر هیجان و رفتار کودک را نسبت به مشکلی که دارد موجب شود. از دیدگاه الیس[3] (۲۰۰۲) آدمی مسئول آشفتگی‌های روانی و رفتاری خودش است. برپایه عقیده او آدمی هنگام مواجه شدن با مشکل‌ها از حق آزادیِ انتخاب برخوردار است و می‌تواند در برابر رخدادی فعال‌ساز، نوع هیجان و رفتاری را که می‌تواند داشته باشد انتخاب کند. بنابراین داستان‌هایی که فرایند نظریه REBT را کامل طی می‌کنند، این توانمندی را دارند که به کودک نشان دهند، خود فرد نقش تعیین‌کننده در نوع پیامد و هیجان‌ها و رفتارهایش دارد. به این معنا که او ممکن است دریابد در برابر رخدادی ناخوشایند، این اختیار را دارد تا با انتخاب باور عقلانی یا غیرعقلانی، پیامد سالم و سودمند یا پیامد ناسالم و ناسودمند را تجربه کند. چنین آگاهی و وسعت دید درباره نقشِ خودِ فرد در پیامدی که ممکن است تجربه کند، موجب تغییرِ نگرش در فرد می‌شود (کورسینی و ودینگ، ۲۰۱۴). چنین تغییری به او کمک می‌کند تا توانمندی لازم را برای رفتار مؤثر و کارآمد در برابر رخدادها به‌دست آورد.

نتیجه‌گیری

در دوره‌های مختلف، ویژگیِ آگاهی‌بخش کتاب آن را به ابزاری سودمند تبدیل کرده است که از طریق آن افراد می‌توانند الگوهای نگرشی و رفتاری خود را تغییر دهند و بهبود بخشند. کودک با خواندن داستان‌هایی که باور شخصیت آنها عقلانی است ممکن است از طریق همانندسازی با آن شخصیت بتواند با الگوهای هیجانی مثبت و سالم و الگوهای رفتاری سودمند آشنا شود و چنین الگوهایی را درک کند. داستان‌هایی که فقط تا مرحله پیامدها پیش رفتند و شخصیت آن باوری غیرعقلانی دارد، طبق گفته قزل‌ایاغ (۱۳۹۴)، با درگیرکردن ذهن کودک پس از خواندن داستان ممکن است برای کودک جالب و جذاب باشند. با وجود این، اگر طبق نظریه رشد شناختیِ پیاژه

1. Lewis
2. Tabar
3. Ellis

تفکر منطقی و استقرایی در این کودک شکل نگرفته باشد، ممکن است او نتواند حوادث، اتفاق‌های داستان و تصمیم‌های شخصیت داستان‌ها را درک و تحلیل کند و میان باورها و پیامدی که شخصیت داستان تجربه می‌کند، ارتباط برقرار کند.

در این رابطه، پیشنهادهای کاربردی چندی می‌تواند راهگشا باشد: کتابداران می‌توانند با تشکیل جلسه‌های منظم و مداوم داستان‌خوانی و گفتگو درباره داستان به چنین کودکانی کمک کنند تا درک درستی از محتوای داستان داشته باشند و بتوانند از محتوای آن بهتر بهره گیرند. به این ترتیب، می‌توان دریافت با فراهم کردن هدفمند و آگاهانه داستانِ مناسب برای کودکان، این امکان را برای آنها می‌توان فراهم ساخت تا با خواندن آن از نظر روحی زندگیِ سالم‌تری را در پیش گیرند. کتاب‌های داستانی یکی از عناصر پایه و مهم در تمامی کتابخانه‌ها، به‌ویژه کتابخانه‌های عمومی و کودکان است؛ بنابراین کتابداران با آگاهی درباره محتوای آنها و انتخاب متناسب نظریه REBT، می‌توانند آگاهی و شناخت کودکان را در رابطه با واکنش‌های سالم و سودمند در مقابل مشکل‌های زندگی تقویت کنند. از سوی دیگر، کودکان هنگامی که با خواندن آثار مناسب در کتابخانه‌ها اثر سودمند آن را تجربه می‌کنند، آنجا را مکانی می‌بینند که می‌تواند به آرام‌سازی روانی و تغییر بینش آنها کمک کند. به این ترتیب، کتابداران با آشنایی با نظریه‌های روان‌شناختی، ویژگی‌های کودکان و با استفاده از داستان می‌توانند با ارائه خدمات کم‌هزینه به آنها، در سلامت روانی جامعه و ایجاد جامعه‌ای سالم نقشی مهم و اساسی ایفا کنند. پیشنهاد درباره پژوهش‌های بیشتر می‌تواند زمینه‌بخش تولید بیشتر چنین داستان‌ها و کاربرد آنها باشد: با توجه به اهمیت رشد فکری و عقلانی در میان کودکان و دسترسی بیشتر به داستان‌هایی که برپایه نتایج این پژوهش در این زمینه توانمندی لازم را دارند، پیشنهاد می‌شود کتابداران به‌عنوان متخصصان و ارزیابان کتاب‌های داستانی این منابع را برای کتابخانه‌ها فراهم آورند. در این زمینه، لازم است کتابداران شناخت بیشتری از نظریه REBT پیدا کنند و برمبنای معیارهای آمده در پژوهش حاضر، کتاب‌های داستانی کودکان را ارزیابی و انتخاب کنند و فعالیت‌های مرتبط با داستان (نمایش، بحث کتاب و...) را با کودکان انجام دهند. پژوهش حاضر می‌تواند مبنایی برای پژوهش‌های دیگر در این زمینه باشد. برای نمونه، با توجه به اینکه این پژوهش به اثربخشی داستان‌های شناسایی‌شده در پرورش مهارت‌های باور عقلانی کودکان نپرداخته

است، توصیه می‌شود پژوهش دیگری اثربخشی این داستان‌ها را در پرورش مهارت‌های پیش‌گفته به‌صورت تجربی و با روش کتاب‌درمانی بررسی کند.

فهرست منابع

ابوالقاسمی، شهنام (۱۳۸۶). *روان شناسی رشد (با تأکید بر بهداشت روانی و راهکارهای تشخیصی درمان و تربیتی)*. تنکابن: دانشگاه آزاد السلامی تنکابن، معاونت پژوهشی.

امین‌دهقان، نسرین؛ پریرخ، مهری (۱۳۸۲). تحلیل محتوای کتاب‌های داستانی مناسب کودکان در گروه سنی ب با رویکرد کتاب درمانی. *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۴ (۲۴)، ۵۱–۷۴.

بانکی، یاسمن؛ امیری، شعله؛ و اسعدی، سمانه (۱۳۸۸). اثربخشی کتاب‌درمانی گروهی بر میزان اضطراب جدایی و افسردگی در کودکان والدین طلاق گرفته، *۱۶* (۳۷۱۳)، ۱–۸.

پریرخ، مهری؛ ناصری، زهرا (۱۳۹۰). بررسی میزان تأثیر برنامه‌های کتاب‌درمانی بر کاهش پرخاشگری کودکان. *مطالعات ادبیات کودک*، ۱ (۲)، ۳۳–۶۰.

رازپوش، شهلا (۱۳۵۷). *بررسی مفاهیم اجتماعی در کتابهای مناسب کودکان در ایران (آثار نویسندگان ایرانی)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، تهران. بازیابی ۱۸ تیر۱۳۹۴، از http://iranak.org/data/node/11487

رجب‌پورفرخانی، سمیه؛ جهانشاهی، فاطمه (۱۳۹۰). اثربخشی قصه‌درمانی در کاهش اختلال رفتاری دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی. *تفکر و کودک*، ۲ (۲)، ۱۹–۳۶.

سیف، سوسن؛ کدیور، پروین؛ کرمی نوری، رضا؛ و لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۵). *روانشناسی رشد (۱)*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

صنعت‌نگار، سارا؛ حسن‌آبادی، حسین؛ و اصغری‌نکاح، محسن (۱۳۸۲). بررسی اثربخشی قصه‌درمانی گروهی بر ناامیدی و تنهایی کودکان دختر مقطع ابتدایی مقیم در مراکز شبه خانواده مشهد. در *مجموعه مقالات سومین کنگره سراسری هنر درمانی در ایران* (ج ۳، ص ۳۶-۳۷). تهران: دانشگاه شهید بهشتی پژوهشکده خانواده مرکز مطالعات هنردرمانی.

قزل‌ایاغ، ثریا (۱۳۹۴). *ادبیات کودکان و نوجوانان و ترویج خواندن (مواد و خدمات کتابخانه‌ای برای کودکان و نوجوانان)*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

Akinola, A. N. (2014). Bibliotherapy as an alternative approach to children's emotional disorders. *Creative Education*. Retrieved January 1, 2016, from http://file.scirp.org/Html/8-6302048_48919.htm

Bernard, M. E., Ellis, A., & Terjesen, M. (2006). Rational-emotive behavioral approaches to childhood disorders: History, theory, practice and research. In A. Ellis & M. E. Bernard, *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders* (pp. 3–84). Boston: Kluwer Academic Publishers. Retrieved June 19, 2016, from http://link.springer.com/10.1007/0-387-26375-6_1

Betzalel, N., & Shechtman, Z. (2010). Bibliotherapy Treatment for children with adjustment difficulties: a comparison of affective and cognitive bibliotherapy. *Journal of Creativity in Mental Health*, *5* (4), 426–439. doi: 10.1080/15401383.2010.527816

Chi, H. (2001). *The change process research in REBT-oriented bibliotherapy with a child with emotional disturbance*. Retrieved January 2, 2016, from http://nutnr.lib.nutn.edu.tw/handle/987654321/4833

Corsini, R., J., & Wedding, D. (2014). *Current psychotherapies* (10th ed.). The United States of America: Brooks/Cole Publishing Co. Retrieved June 21, 2016, from https://goo.gl/695zbe

David, D. (2014). The empirical status of rational emotive behavior therapy (REBT) theory & practice. *Therapy*, *3*, 175–221.

Digiuseppe, R., & Bernard, M. E. (2006). REBT assessment and treatment with children. In A. Ellis & M. E. Bernard (Eds.), *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders* (pp. 85-114). Boston: Kluwer Academic Publishers. Retrieved June 19, 2016 from http://link.springer.com/10.1007/0-387-26375-6_2

Dirks, K.-L. (2010). *Bibliotherapy for the inclusive elementary classroom* (Master's thesis). Retrieved July 25, 2016 from http://commons.emich.edu/honors/237/

Dryden, W. (2010). What is rational emotive behaviour therapy (REBT)?: Outlining the approach by considering the four elements of its name. *The Rational Emotive Behaviour Therapist*, *13* (1), 22-32. Retrieved May 3, 2016, from https://goo.gl/2GSy6e

Dryden, W., & Branch, R. (2008). *Fundamentals of rational emotive behaviour therapy: a training handbook*. John Wiley & Sons. Retrieved July 8, 2015 from https://goo.gl/w6upYF

Dryden, W., & Neenan, M. (2004). *The rational emotive behavioural approach to therapeutic change*. London: SAGE.

Ellis, A. (1999). Rational emotive behavior therapy and cognitive behavior therapy for elderly people. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, *17* (1), 5–18. doi:10.1023/A:1023017013225

Ellis, A. (2002). Rational emotive behavior therapy. In *Encyclopedia of Psychotherapy* (Vol. 2, pp. 483–487). USA: Elsevier. Retrieved April 14, 2016, from http://goo.gl/mxjrD2

Ellis, A., & Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy*. Springer publishing company. Retrieved February 11, 2016, from http://goo.gl/Ff032v

Foss, E. (2009). *Bibliotherapy: Helping children cope with emotional and developmental distress through books*. Maryland: University of Maryland. Retrieved June 23, 2015, from http://goo.gl/KNYh6D

Iaquinta, A., & Hipsky, S. (2006). Practical bibliotherapy strategies for the inclusive elementary classroom. *Early Childhood Education Journal*, *34* (3), 209–213. doi: 10.1007/s10643-006-0128-5

Jackson, M. N. M. (2006). *Bibliotherapy revisited: Issues in classroom management. developing teachers' awareness and techniques to help children cope effectively with stressful situations*. Retrieved May 6, 2016, from http://eric.ed.gov/?id=ED501535

Knaus, W. J. (1974). *Rational emotive education: a manual for elementary school teachers*. Retrieved April 16, 2016, from https://goo.gl/8j2Fos

Lewis, K. M., Amatya, K., Coffman, M. F., & Ollendick, T. H. (2015). Treating nighttime fears in young children with bibliotherapy: Evaluating anxiety symptoms and monitoring behavior change. *Journal of Anxiety Disorders*, *30*, 103–112. doi: 10.1016/j.janxdis.2014.12.004

Malouff, J. M., Noble, W., Schutte, N. S., & Bhullar, N. (2010). The effectiveness of bibliotherapy in alleviating tinnitus-related distress. *Journal of Psychosomatic Research*, *68* (3), 245–251. doi: 10.1016/j.jpsychores.2009.07.023

Moldovan, R., Cobeanu, O., & David, D. (2013). Cognitive bibliotherapy for mild depressive symptomatology: Randomized clinical trial of efficacy and mechanisms of change. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *20* (6), 482–493. doi: 10.1016/j.jpsychores.2009.07.023

Paparoussi, M., Andreou, E., & Gkouni, V. (2011). Approaching children's fears though bibliotherapy: a classroom-based intervention. In J. Hagen & Alfred T. Kisubi, *Best practices in human services: a global perspective* (pp. 284–300). United States of America: Council for Standards in Human Service Education. Retrieved January 26, 2016, from http://www.cshse.org/pdfs/Hagen_8-4-2011.pdf

Pardeck, J. T., & Markward, M. J. (1995). Bibliotherapy: Using books to help children deal with problems. *Early Child Development and Care*, *106* (1), 75–90. doi: 10.1080/0300443951060108

Piercy, B. A. (1996). A content analysis and historical comparison of bibliotherapy research. Retrieved June 23, 2015, from http://eric.ed.gov/?id=ED413930

Randolph, J. J. (2005). Free-marginal multirater kappa (multirater κfree): An alternative to Fleiss'fixed- marginal multirater kappa. Presented at *the Learning and Instruction Symposium, Joensuu, Finland: The Joensuu University*. Retrieved December 7, 2016 from, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490661.pdf

Sullivan, A. K., & Strang, H. R. (2002). Bibliotherapy in the classroom using literature to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education*, *79* (2), 74–80. doi: 10.1080/00094056.2003.10522773

Tabar, P. (2016). *Bibliotherapy: Promoting social and emotional development* (Thesis). San Diego State University, United States of America. Retrieved June 24, 2016, from http://goo.gl/4B10o7